

בית הספר אתמול, היום ומחר*

בית הספר של אתמול: "צינוק נעורינו"

בספרו האוטוביוגרפי העולם של אתמול¹ הקדיש הסופר היהודי-אוסטרי שטפן צווייג (1881-1942) פרק ל"בית הספר במאה שעברה" (המאה התשע-עשרה, שהסתיימה ב-1914, במלחמת העולם הראשונה). בפרק זה הוא תיאר את בית הספר בווינה שלמד בהם, ובעיקר את בית הספר התיכון, הגימנסיה. בואו ניכנס לגימנסיה של צווייג ואחר כך נשווה אותה לבית הספר של היום ונאמר משהו, בהמשך לתובנות מבית הספר של אתמול ובית הספר של היום, על בית הספר של מחר.

חדוות למידה

בגימנסיה של צווייג אין סימנים לחדוות למידה או למה שמכונה כיום בשפה מקצועית למידה מתוך מוטיבציה פנימית:

כל תקופת לימודי היתה שיעמום מתמיד ומתמשך, שגבר משנה לשנה עם קוצר הרוח להיפטר סוף סוף מהשגרה הזאת. איני יכול להיזכר שהייתי אי-פעם עליו או מאושר בלימודים החדגוניים האלה שהשחיתו כליל את התקופה היפה, החופשית ביותר בחיינו.

ובהמשך...

לנו היה בית הספר כפייה, שיממון, מקום שלומדים בו את "ידיעת הדברים

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בהד החינוך, פברואר 2012: 30-38.
1 מגרמנית: צבי ארד, זמורה ביתן, 1982. שטפן צווייג שלח את הספר להוצאה הספרים ב-1942, יום לפני שהתאבד ("מתוך רצון חופשי והכרה צלולה", עקב חורבנה של "המולדת הרוחנית אירופה").

שלא כדאי לדעת" במנות המחולקות בדיוקנות, חומר שהרגשנו בכירור שאין לו קשר למציאות ולעניין האישי שלנו. הפדגוגיה הישנה כפתה עלינו למידה אטומה, שוממת, לא למען החיים אלא למען הלמידה עצמה. ויום האושר היחיד, קל הכנפיים, שחוויתי בבית הספר היה היום שבו סגרתי את דלתו בפעם האחרונה.

תוכנית הלימודים וההוראה

תוכנית הלימודים הייתה טובה דווקא, לדעתו של צווייג, וכללה תכנים בעלי ערך, אבל "ארגונה הסיסטמטי" ושיטת ההוראה שלה הפכו את "שעות הלמידה שלנו לשוממות ומתות עד להחריד". תוכנית הלימודים והוראתה לא התאימו את עצמן לתלמיד ורק "רשמו ציונים כאוטומט", כדי להעריך את מידת ההיענות של התלמידים לתביעותיהן. "בשמונה השנים [של הלימודים בגימנסיה] לא שאל מורה אפילו פעם אחת מה היינו רוצים ללמוד". הגישה של תוכנית הלימודים וההוראה לתלמידים הייתה "בלתי אישית ונעדרת חיבה".

המבנה הפיזי

"מבנה בסגנון קסרקטין" עם מסדרונות מסוידיים וקרים, קירות כיתה חשופים ובתי שימוש "שריחים נודף בכל הבניין". צווייג נזכר בבניין "השומם והעגמומי" ברגשות הנעים "בין סלידה לאדישות".

היחס לגוף

בית הספר התעלם ממנו: "ישבנו שניים-שניים, כעבריינים החותרים בספינה, על ספסלי עץ נמוכים שעיקמו את חוט השרדה, וישבנו עד כאב עצמות [...]". המאה היא עוד לא גילתה כי הגוף הצעיר הבלתי מעוצב עדיין זקוק לאוויר ולתנועה". עשר דקות של הפסקה במסדרונות הצחחים ושוב ישיבה ללא תנועה. אמנם היו שני שיעורי התעמלות בשבוע, אבל "לשם [לאולם הספורט] הובאנו כדי להתרוצץ ללא טעם על רצפת העץ".

המורים...

צווייג מזכה אותם מאשמה. הוא מבין אותם אך אינו רוחש להם חיבה. ככלות הכול, בית הספר אמלל אותם כשם שאמלל את התלמידים: "מורינו לא היו אשמים בשימונו של מוסד זה. לא טובים ולא רעים היו, לא עריצים אבל גם לא חברים השמחים לעזור, אלא מסכנים הקשורים כעבדים לסֵכְמָה, לתוכנית הלימודים שקבעה הרשות, וחייבים למצות את 'המכסה' הלימודית ממש כמונו". כאשר צלצל פעמון בית הספר "לקרוא

דרור לנו ולהם", שמחו המורים כמו התלמידים.

המורים לא אהבו את התלמידים ולא שנאו אותם, "וכי למה יאהבו או ישנאו כשלא הכירו אותנו כלל". רק לאחר כמה שנות הוראה לאותם תלמידים "הכירו המורים את שמותיהם של תלמידים אחרים".

המורים "עמדו או ישבו על הקתדרה" ו"התלמידים ישבו תחתיהם על הרצפה"; המורים שאלו שאלות מידע קצרות והתלמידים נדרשו להשיב. "מלבד מגע זה לא היה בינינו כל קשר, שכן שיחה אישית עם תלמיד היתה מפחיתה מסמכותו של המורה ומעלה את התלמיד לדרגה אחת אתו".

וכשם שהמורים לא הכירו את התלמידים, התלמידים לא הכירו את המורים. "איני יודע סימן בולט יותר להיעדר הקשר בינינו לבין מורינו מן העובדה שכל שמותיהם ופניהם נשכחו ממני [...]". איני רואה פנים אפילו של אחד מהם – אולי מפני שתמיד עמדנו לפניהם בעיניים מושפלות".

החברה ובית הספר

החברה תכננה את בית הספר כפי שרצתה שהצעירים יחוו אותו ("איני נזכר אפילו בחבר אחד שלא הרגיש סלידה") ואת עצם קיומם. רק כעבור שנים, כותב צווייג, "הבנתי כי שיטה חסרת לב ונפש זו של החינוך בנעורינו לא נבעה מרשלנותם של מוסדות הממשלה, אלא ביטאה כוונה שנשמרה בסוד בקפדנות. העולם שלפנינו או מעלינו, שכל מחשבותיו דבקות בפְּטִיש של הביטחון, לא אהב את הנוער, וגם רחש לו תמיד אי־אמון".

אוסטריה על סף המאות הייתה בשליטתם של קיסר הבסבורגי ישיש, בורגנות וביורוקרטיה שחתרו בכל מאורם ליציבות של מעמדם ושל האימפריה השבירה. "צעירים, המבקשים מתוך דחפים שינויים מהירים וקיצוניים, הם על כן יסודות מפוקפקים, וראוי לסלקם או לדכאם זמן רב ככל האפשר. לא היה אפוא כל טעם להנעים לנו את שנות הלימודים".

באמצעות בית הספר, מסביר צווייג, דחקה החברה את הנעורים למעמד של ילדות: "תלמיד תיכון בן שמונה-עשרה נחשב ילד, נענש כשנתפס מעשן סיגריה, נאלץ להרים יד צייתנית כשרצה לצאת מהכיתה לצרכיו". וכן: "כאשר צעיר שאל שאלה מתוך סקרנות, הם [המורים והמבוגרים] פטרו אותו בזאת אינך מסוגל עדיין להבין". גיל צעיר נחשב למכשול לא רק בבית הספר אלא גם אחריו. אנשים בני שלושים, אפילו ארבעים, התקשו למצוא עבודה ראויה, "כי אדם צעיר אינו מהימן כל צורכו". צעירים גידלו זקנים, חבשו משקפיים, לבשו פראקים שחורים, הלכו לאֵטם, אפילו "גידלו כרס קטנה", כדי לשוות לעצמם הופעה מבוגרת ומיושבת ככל האפשר. בית הספר, כותב צווייג, היה מכשיר בידי המדינה לשמור על סמכותה: "בראש

התיאטרון, התערוכות והחזרות של התזמורת הפילהרמונית, ובין לבין נדחקו לבתי הקפה שבהם עמדו לרשות האורחים עיתונים וכתבי עת מכל העולם; "העיקר, קראנו, קראנו כל מה שבא ליד". הרלות של בית הספר, הריכוי והדיכאון ששררו בו, החריפו על רקע מהפכת המודרנה שהתרחשה במלוא עוזה מחוצה לו – בווינה, בכרלין, בפריז, בלונדון – וחגגה את החדש, את המתריס, את הנעורים.

ומהיכן נמצא הזמן להתעדכן בכל הרוחות החדשות הנושבות מחוץ לבית הספר? מתברר לי כי עשינו זאת במידה רבה על חשבון השינה [...] אני זוכר את עצמי רץ תמיד ברגע האחרון לבית הספר, עייף ומחוסר שינה, רחוק כלאחר יד, אוכל כריך תוך כדי ריצה. לא ייפלא שהיינו רזים וירוקים כפרי בוסר, וגם בגדינו מוזנחים למדי. כל פרוטה מדמי הכיס שלנו הוצאה לתיאטרון, לקונצרטים או לספרים, ואילו משקלה של מציאת חן בעיני הבנות היה מועט בעינינו, שכן ביקשנו למצוא חן בספירות גבוהות יותר.

את התשתית התרבותית ואת התשוקה לתרבות קיבלו צווייג וחבריו מחוץ לבית הספר. וברעב הזה שלהם לכל אירוע אמנותי, מדעי או גותי, הם לא הבחינו שכל אותם אירועים בישרו על "תמורות מרחיקות לכת יותר, תמורות שיזעזעו את עולם אבותינו, עולם הביטחון, ולבסוף ישמידו אותו".

לסיכום

הזיכרונות של שטפן צווייג מבית הספר רעים. כשהוא חולף במהירות על פני בניין בית הספר שלמד בו "עולה כי רגש רווחה על שאיני חייב להיכנס עוד לצינוק נעורינו". כאשר בית הספר חגג את יובלו וצווייג, מבכירי בוגריו, התבקש לשאת את נאום החג שבו נכחו שר החינוך של אוסטריה וראש עיריית וינה, הוא דחה את ההזמנה באדיבות. "אין בלבי רגשי תודה לבית הספר הזה וכל מילה חגיגתית היתה הופכת לשקר".

בית הספר היום: מתיחת המבנה

בית הספר של היום שונה מאוד מבית הספר של אתמול וגם דומה לו מאוד. צווייג עמד על הבדל אחד משמעותי ובוולט לעין בין בית הספר שבו למד בסוף המאה התשע-עשרה לבית הספר שראה בימי בגרותו בשנות השלושים של המאה העשרים: מורה אני כי גם היום נבצר ממני שלא לקנא קצת בראותי באיזו מידה יכולה הילדות במאה הזאת [המאה העשרים] להתפתח מאושרת, חופשית ועצמאית יותר. עד היום אני תמה בראותי את הילדים משוחחים עם מוריהם בטבעיות,

ובראשונה היה על בית הספר לחנך אותנו לכבד את הקיים בכחינת המושלם, את דעת המורה כבלתי עשויה לטעות, את דבר האב כבלתי מעורער, ואת מוסדות המדינה כערכים מוחלטים שהם תקפים לעד".

העיקרון הפדגוגי הראשון היה לחנך את הצעירים למילוי חובות, "ובראש ובראשונה חובת הציות המושלם". אל חובת הציות נוספה "שיטת הפחדה מטופשת". כאשר תלמיד הביא הביתה ציונים גרועים, איימו עליו ההורים שיוציאו אותו מהגימנסיה וישלחו אותו ללמוד מלאכה – "והרי זה האיום הנורא ביותר בעולם הבורגנות; השיבה אל הפרולטריון".

מורים והורים עשו הכול כדי לכבות את תשוקת החיים והדעת של הצעירים ולכפות אותם לסדר החברתי. "שליחותם האמתית של המחנכים לא היתה לקדם אותנו, אלא לעצור בנו, לא לעצב אותנו בפנים, אלא לשלב אותנו ללא התנגדות בשיטה הסדורה, לא להגביר את האנרגיה שלנו, אלא לכפות עליה משמעת ולרדדה". במקרים אחדים החינוך הסמכותי הזה יצר השפעה הפוכה; בצווייג הוא נטע "שנאה לכל סמכות, לכל מה שבא 'מלמעלה'".

תיעוב הדדי

התיעוב והבוז היו הדדיים. כשם שבית הספר, בא כוחה של החברה, תיעב את הנעורים ובוז להם, הנעורים תיעבו את בית הספר ובוז לו. התלמידים הגיעו לגימנסיה בגיל עשר ולמדו בה שמונה שנים. בארבע השנים הראשונות הם למדו מתוך "סקרנות צוננת"; בארבע השנים הבאות הם חשו שהם "עולים עליה [על הגימנסיה] מבחינה רוחנית", שאינם לומדים בה דבר בעל ערך: "ידענו יותר ממורינו המסכנים, שמיום סיום לימודיהם לא פתחו ספר מתוך עניין אישי".

ובחוץ...

חיי תרבות תוססים ומלהיבים:

בבית הספר לא שמענו דבר חדש או משהו שנראה לנו ראוי לידיעה, ואילו בחוץ היתה העיר [וינה] מלאה גירויים, עיר של תיאטרות, מוזיאונים, חנויות ספרים, אוניברסיטאות, מוזיקה, וכל יום הביא הפתעות חדשות. תשוקת הדעת הבלומה שלנו והסקרנות הרוחנית, האמנותית, הנהנתנית, שלא מצאו בבית הספר כל מזון, הסתערו על כן בלהט על כל מה שהתרחש מחוץ לבית הספר.

התלהבות לכל עניין חדש – ספר, הצגה, זרם מחשבה – "תפסה בנו כמו מגיפה". מתחת לספרי הדקדוק הלטיני החזיקו הנערים את רילקה ואת ניטשה, והתחרו זה בזה בהתמצאות בשירה ובפילוסופיה. אחר הצהריים הם נדחקו לאולמות האוניברסיטה,

נושא שמעורר התרגשות מחוץ לבית הספר הופך ל"חומר" יבשושי לצורך "כיסוי" או "הספק" בשיעור (כפי שנאמר בספר שכתבתי עם עמיתי עידן ירון, תמונות מחיי בית הספר [2015]), "התלמידים מגיעים לכיתה במצב רוח עסקי" – כל נושא בשיעור, גם הרלוונטי ביותר לכאורה, שאינו "לבגרות" נתפס אצלם ככזבוז זמן והם רומזים למורה "לחזור למסלול". גם בית הספר של היום אינו שואל את התלמידים מה ואיך היו רוצים ללמוד, ומשדר להם: "אל תשאלו מה בית הספר יכול לעשות בשבילכם, אלא מה אתם יכולים לעשות בשביל בית הספר".

המבנה הפיזי...

בדרך כלל מדכדך. בישראל, מלבד בתי ספר קיבוציים עם טעם של פעם ומבנים חדשים ומושקעים בכמה מקומות, כיעורם של רוב בתי הספר מבחוץ ומבפנים הולם במבקריו. גם מבנים שמייטב האדריכלים השקיעו בהם את נשמתם הופכים לאחר שנים מעטות למבנים חבולים ופצועים, קורבנות לוונדליזם של הדיירים ולשיפוץ שטחי של הרשות המקומית שבוע לפני פתיחת שנת הלימודים.

במדינות עשירות יותר ובעלות תודעה פדגוגית מפותחת בתי הספר נאים יותר, אך רוב בתי הספר בעולם המפותח (על בתי הספר בעולם המתפתח מוטב שלא לדבר) הם דמויי בית סוהר – תאים ומסדרונות, חצר וגדר – שכן הם כפויים על התלמידים ומוותרים על הניסיון לעורר בהם חרדות למידה והשכלה. (השוו אותם, למשל, לקניונים, הקתדרלות של חברת הצריכה שלנו, שם מוכרים ללקוחות סחורות שהם מעוניינים בהן. שם אין בעיית מוטיבציה. ההורים אינם שחים מודאגים: "הילדה הפסיקה ללכת לקניון וכשהיא כבר הולכת, היא לא רוצה לקנות שום דבר").

ומה בנוגע לגוף?

גם בית הספר של היום לא ממש מכיר בו למרות שהגוף צועק, שלא כמו בבית הספר של אתמול, מתוך הלבוש החשוף וההדוק והמגעים הפיזיים על גבול ההטרדה, תוצאה של תרבות גוף (ספורט, תעשיית יופי, פורנוגרפיה) מפותחת (זיגמונט באומן העיר באחד מספריו שבחברה ה"נזילה" של ימינו, חברה שבה שכל המסגרות החברתיות מתמוססות במהירות, אנשים משקיעים הרבה בגופם משום שהוא היסוד ה"מוצק" היחיד שנותר). בבית הספר, אמר קן רובינסון באחד ממופעי TED, תפקידו של הגוף הוא לשאת את הראש; והראש בבית הספר, אם נמשיך את הדימוי, נתפס כמכל לאחסון של תכנים ושינועם לבהינות. בית הספר בורח משאלת הגוף או הזהות המגדרית ושאלת הזהות בכלל, השאלה הגורלית ביותר בגיל ההתבגרות, ובצדק: אין לו כלים לעסוק בה.

כמאה התשע־עשרה רווחה סיסמה: "לא חשוב מה מלמדים, העיקר שיהיה משעמם!"

כמעט כשווים עם שווים, או בלכתם בהרגשת ביטחון לבית הספר, ללא כל חרדה, במקום רגש אי־השלמות שליווה אותנו. תמה אני בראותי אותם מספרים בגלוי בבית ובבית הספר על נטיותיהם ומשאלותיהם הנובעות מנפש צעירה וסקרנית – יצורים חופשיים, עצמאיים, טבעיים.

אך למרות קנאתו של צווייג בתלמידי בית הספר של היום, קנאה מוצדקת, רוב המאפיינים המוסדיים של בית הספר של אתמול שתיאר רווחים גם בבית הספר של היום, אך באקלים בית ספרי נוח יותר.

חדוות למידה

קשה לומר שחדוות למידה שולטת בבית הספר של היום. למידה מתוך מוטיבציה פנימית "מונשרת" מבית הספר גם כיום. פה ושם אפשר לראות תלמידים יחידים לומדים מתוך סקרנות נלהבת (הם מכונים בפי חבריהם "חנונים", ולעיתים הם אף "ילדי כאפות") וכיתות שבהן מורה מצליח לרתק תלמידים ולהדליק אותם על נושא השיעור, אך אלה מקרים חריגים (דיוויד פרקינס כינה את הכיתות הללו "גני ניצחון" ושאל מדוע "גנים" כאלה נדירים כל כך בבית הספר). רוב התלמידים הם "ביצועיסטים" – מבצעים מטלות בחופזה כדי להיפטר מהן וכדי לעבור את הבחינות. הלמידה בבית הספר של ימינו, כמו בבית הספר של אתמול, נובעת בעיקרה ממוטיבציה חיצונית, והיא מניבה, כדברי פרקינס, "ידע שביר": ידע ריטואלי (לצורך הפגנה בבחינות), אינרטי (אינו עובר להקשרים חדשים) ונאיבי (מבוסס על ניסיון אישי); או כדברי לי שולמן, "ידע פתולוגי" הלוקה בשלוש מחלות: אמנוזיה (הידע נשכח במהירות), פנטזיה (אשליה שהידע הובן) ואינרציה (הידע "נלמד" בשיעור אינו עובר להקשרים חדשים). בעולם של אתמול הידע ה"שביר" או ה"פתולוגי" הנרכש בבית הספר נחשב לסמל סטטוס ("הסטטוס", כדברי ארנסט גלנר, "לא נבע מהידע שנרכש אלא מהידע שנשכח; בעלי הסטטוס זכו לשכוח ידע שחסרי הסטטוס לא זכו ללמוד"); בחברה ההיפר־קפיטליסטית של ימינו הידע הבית ספרי הוא "הון סימבולי" או תעודה בעלת ערך כלכלי. כלומר, הידע אינו בהכרח "שביר" או "פתולוגי", אלא ידע המתאים לדרישות בית הספר, החברה והשוק.

תוכנית הלימודים וההוראה

גם בבית הספר של היום תוכנית הלימודים כוללת תחומי דעת (מקצועות) ונושאים הרחוקים מאוד מחוויותיהם של התלמידים, מהשאלות והמשאלות שלהם; ובמידה שהם קרובים – משטר ההוראה והבחינות מרחיק אותם. כל סוגיה תוססת נוטה להחמיץ תחת המכש של ההוראה הפרונטלית – הוראת הרצאה לקראת בחינה, וכל

למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר? [ראה אור באנגלית ב־2009 ובעברית ב־2014]. ג'ון הטי ענה לו בספרו *Visible Learning and the Science of How We Learn* [למידה נראית ומדע הלמידה". 2014] שמחקרים מלמדים כי במשך השנים בית הספר נהיה מקום נסבל יותר, אך גם כיום תלמידים לא "מתים" עליו.

האם גם בית הספר של היום הוא מוסד שהחברה מתחזקת כדי לדכא את צעיריה? האם המבוגרים סובלים מתסביך אדיפוס מהופך ומבקשים "לחסל" את ילדיהם באמצעות בית הספר (כפי שטען קרימינולוג אחד)? אין צורך להפליג לתאוריות פסיכולוגיות ודונויות כל כך. אפשר להסתפק בתאוריות סוציולוגיות (ברוח פייר בורדייה) הגורסות שמטרתו החברתית הסמויה של בית הספר היא לספק תעודות לפערים חברתיים, כלומר לתת להם לגיטימציה, כלומר לשעתק ולבסס אותם. ובהקשר של מאמר זה די לציין את העובדה שהנוער משתעמם בבית הספר ולעיתים אף נכשל ומושפל בו, והחברה אדישה. נכון, בית הספר של היום אינו "צינוק נעורינו"; הוא אכזרי פחות מבית הספר של אתמול, אך הוא סביבה מעיקה ולעיתים מאמללת.

האם גם היום, כמו אז, העיקרון הפדגוגי הראשון הוא לחנך את הצעירים למלא חובות "ובראש ובראשונה חובת הציות המושלם"? כן ולא. המבנה המוסרי של בית הספר דורש "ציות מושלם", אך האקלים השורר בו ומחוצה לו חותר – בעיקר ברמה הרטורית אך גם ברמה הפרקטית – לרמוקרטיה, לדיאלוגיות, לאמפתיה וכדומה (ומיד נאמר משהו על סתירה זו שבין המבנה לאקלים).

יחסם של התלמידים לבית הספר של היום...

אינו שלילי באופן מוחלט כמו יחסו של צווייג לבית הספר של אתמול. נראה שיחסם של רוב התלמידים לבית הספר דו־משמעי: השיעורים ברובם משמימים ומתישים (במיוחד לאחר לילות קצרי שינה, המאפיינים מתבגרים שמוחם המתוכנת אבולוציונית מעירם בלילות לצורך התרבות) והבחינות מאיימות, אך ישנם גם שיעורים מעניינים יחסית והצלחה יציבה או תנודתית בבחינות; ובהפסקות ובאירועים מיוחדים – סבבה. פה ושם יש גם "חוויות מפתח" המחוללות "נקודות מפנה", כפי שכתב ג'ורג' איר בספרו *מחוויות מפתח לנקודות מפנה* (2006), העוסק בזיכרונות של בוגרים מבתי הספר שלהם. בכל מקרה עם השנים מתפתחת לעיתים נוסטלגיה לנעורים, שמאירה את ימי בית הספר באור רך יותר.

החיים מחוץ לבית הספר

היום, כמו אתמול, החיים מחוץ לבית הספר מסעירים בהרבה מהחיים בבית הספר, אלא שאתמול התלמידים, שהגיעו משכבה כלכלית־חברתית גבוהה, נמשכו לתרבות העילית של המבוגרים המשכילים, בעוד שכיום התלמידים, הבאים מכל שכבות

מדוע לשעמם את התלמידים? כדי להכין אותם לעבודה המשעממת המצפה להם בבתי החרושת. גם בית הספר של היום מציית לסיסמה זו, אך מטעם אחר, שהרי העבודה המצפה לתלמידים לאחר בית הספר עשויה להיות מעניינת ביותר. בית הספר של היום משעמם את התלמידים – נמנע משאלות כמו שאלת הזהות – כדי לצנן את רוחם של המתבגרים ולנטרל אותה. תלמידים מעורבים, נלהבים ופעילים מסכנים את מהלכם התקין של השיעורים, את משטר החיים הסמכותי של בית הספר (ההוראה מנקודת מבט זו היא "אמנות השעמום": אסור לשעמם מדי כי התלמידים "יתפרעו", אבל גם אסור לעניין מדי כי התלמידים "יתפרעו").

והמורים של היום...

כאן יש הברל ניכר. המורים של היום שונים מאוד מהמורים של אתמול. הם משכילים יותר, מעורבים יותר, ובעיקר מתייחסים אחרת לתלמידים. המורים של היום מנסים להתקרב לתלמידים ולרצות אותם, גם מתוך גישה חברתית־חינוכית פידרוצנטרית ("הילד במרכז") וגם משום שאין ברירה: ביחסי הכוחות בכיתה חל מהפך; כיום המורים חוששים מפני התלמידים יותר משהתלמידים חוששים מפניהם. על מורים רבים משתלטת חרדה על סף הכניסה לכיתה; מקצתם משמשים מושא להתעללות, מעודנת יותר ופחות, של תלמידים. (מחקר אחד על חלומות של מורים בסוף חודש אוגוסט, על סף תחילת שנת הלימודים, חשף חלומות מסויטים על התעללויות).

המורה של היום נכנס לשדה הקרב הנקרא כיתה עם חגור ריק מסנקציות וללא תמיכה של ההורים. אם הוא לא ניהן בכושר מולד "להחזיק כיתה" (יש מורים בעלי מבט מקפיא כיתה ויש מורים המאיימים בעונשים מחרידים, אך הכיתה מתעלמת וממשיכה להפריע), הוא נידון לחיים מקצועיים אומללים. "החזקת כיתה" היא התכונה המבוקשת ביותר אצל מורים. העולם של אתמול היה שייך לזקנים (וכפי שצווייג מתאר, הוא היה עולם רע); העולם של היום שייך לצעירים (והוא טוב יותר, אך לא בגלל הצעירים, אלא משום ש"העולם של היום" למד משהו משתי מלחמות העולם שהזקנים של "העולם של אתמול" חוללו). צווייג רשאי לקנא בתלמידים של היום, אך לא במורים.

וכיצד חווים תלמידים את בית הספר היום?

תלמידים המצליחים בבית הספר חווים אותו אחרת מתלמידים שנכשלים בו, אך שני סוגי התלמידים חווים אותו לרוב כסביבה לא נעימה במיוחד המתנכרת למה שמעניין אותם ונחשב בעיניהם. בעוד שצעירים מתייחסים למסגרות אחרות – תנועת נוער, קבוצת ספורט, חוגים – כמסגרות משמעותיות, תובעניות לעיתים אך סוחפות, הם מתייחסים לבית הספר כאל סביבה דלת משמעות, כאל מצוקה חסרת פשר שעליהם להשלים עמה בשם איזה עתיד מעורפל. (דניאל וילינגהם הציע כמה הסברים בספרו

של היום, אך הברדל ניכר באיכות החיים של התלמידים והמורים ובאקלים המוסדי. איך זה? נראה שבית הספר של היום מתח את המבנה המוסדי הקשוח שלו עד הקצה והגמיש את השגרות שלו עד הסוף כדי "לתת יחס" לתלמידים במוסד שבאופן מבני אינו "סופר" אותם (סופר נוכחות, אך מתעלם ממנה).

המבנה המוסדי של בית הספר היום נותר בירוקרטי ו"בלתי אנושי" כפי שהיה, אך כתוכו מתנהלים יחסים אנושיים שהולכים נגד המבנה שלו (בלשונו של סימור סרסון, הסדירויות ההתנהגותיות בבית הספר הולכות נגד הסדירויות הארגוניות שלו). נראה שהסנטימנט הדמוקרטי והפיידוצנטרי של ימינו לחלל לכל תאי החברה (משפחה, עבודה, אפילו צבא) ואף למבנה הבירוקרטי וההיררכי, הבלתי דמוקרטי והבלתי פיידוצנטרי, של בית הספר – ובלבל אותו. הכוח של בית הספר של אתמול לכפות את רצונו על התלמידים היה חשוף וברוטלי ותאם למבנה המוסדי שלו; הכוח של בית הספר של היום לכפות את רצונו על התלמידים סמוי ומניפולטיבי ואינו תואם את המבנה המוסדי שלו. בבית הספר של היום ההנהלה והמורים שולטים בתלמידים "ברפות" וחותרים לגייס באמצעים שונים – תערובת עדינה של פיתוי ואיום – את "רצונם הטוב". ההנהלה והמורים רוכבים על נמר – התלמידים והוריהם – ועושים מאמץ לנהוג בו בשקט, בחוכמה, ללא עימותים מיותרים. להנהלה ולמורים אין "דיביזיות", והם אינם מסוגלים להרתיע את התלמידים באמצעות כוח ממשי (עונשי גוף ונפש); עליהם לנהוג בתבונה וברגישות.

אך העימותים בלתי נמנעים, בעיקר בין המורים לתלמידים בכיתות; קוראים להם בעיות משמעת. בעיות המשמעת, המופיעות בצורות שונות, גלויות וסמויות, משבשות את החיים בבית הספר של היום ושוחקות את ההנהלה והמורים, העוסקים בעיקר ב"החזקת" בית הספר והכיתות. בעיות משמעת לא היו בבית הספר של אתמול וספק אם צווייג שמע עליהן בעיקר משום שאז לא היה חוק חינוך חובה בחינוך העל-יסודי ולמידה בגימנסיה נחשבה לפריבילגיה של האליטות. (ההישג הגדול של המדינה המודרנית, חוקי חינוך חובה, הרס את המוטיבציה להתקבל לבית הספר ו"להתנהג כמו תלמיד". בעולם של אתמול התואר "גימנזיסט" ייחד וכיבד את בעליו.)

מה אומרות לנו בעיות המשמעת? הן אומרות: אנומיה. אנומיה בהקשר זה היא מצב שבו המבנה המוסדי של בית הספר והמושגים והערכים הגלומים בו אינם הולמים את הסביבה החברתית-תרבותית שבה הם מתקיימים ואת מצב התודעה של דייריו. בית הספר של היום, כפי שהראה רוני אבירם בספרו *לנוצץ בפערה* (1999), משקף את העולם של אתמול (עולם מודרני) ואינו מתאים לעולם של היום (עולם פוסטמודרני). בעיות המשמעת הן אחד הסימפטומים של אי-הלימה זו.

בעיות המשמעת הן במהותן בעיות משמעות: לבית הספר אין משמעות שיכולה למשמע את התלמידים ולהניע אותם ללמידה. לבית הספר של היום, כפי שכתב ניל

החברה, נמשכים לתרבות צעירים טרנדית וממוסחרת שחוגגת כפאב, בקולנוע, בקניון, ברחוב ובאתרים ברשת. בעולם של אתמול הצעירים רצו להיות זקנים (עד גיל ארבעים היה קשה להשיג עבודה), והיום הזקנים רוצים להיות צעירים (מגיל ארבעים קשה להשיג עבודה); ותרבות בידורית אחת, מוכתבת רייטינג, אופפת את כולם.

התלמידים של היום אינם מסתירים מעיני מוריהם בשיעור את ספריהם של ניטשה ושל רילקה, אלא סמארטפון משוכלל השולח אותם לעולם וירטואלי (שאינן ממשי ממנו) מרצד ומגרה. בניגוד לבית הספר של אתמול, בית הספר של היום אינו נתפס כ"תת-תרבות" ביחס לתרבות אוונגרדית גבוהה שמתנהלת מחוצה לו, משום שתרבות כזו אינה קיימת. "אוונגרדיות" הפכה לבון טון, והגובה התכווץ בלחצו של המסחר וירד ל"גובה העיניים". ובמידה שקיימת תרבות גבוהה, תרבות של תקינות פוליטית בזה לה ומדכאת אותה. בית הספר דווקא עושה מאמץ לשמר "תרבות גבוהה" בתוכנית הלימודים שלו, הכוללת את מיטב המדעים והאמנויות, אך הוא מנחית אותה על הקרקע הנמוכה של בחינות פנימיות ובחינות בגרות. בתרבות של בית הספר "התרבות הגבוהה" היא בעיקר תעודה מצוינת בעלת ערך מכשירי. מבחינה זו, כפי שכתב ניל פוסטמן באחד מספריו, בית הספר אינו מלמד ב"שיטת הטעימות", שלפיה תלמידים טועמים מדע ואמנות ומקבלים תיאבון, אלא ב"שיטת החיסונים" – התלמידים מקבלים חיסון מפני תשוקה למדע ולאמנות.

וגם היום, כמו אז, תלמידים מתערכנים כלילות בתרבות (בידורית ונטולת היררכיה) שמחוץ לבית הספר, על חשבון השינה, אך בבית הספר של היום "משקלה של מציאת חן בעיני הבנות" גדול בהרבה. בעולם של אתמול ההתמסרות לתרבות גבוהה הייתה התנור מבוטל; בעולם של היום, המתנזר מתרבות גבוהה, שוויוני יותר מבחינה מגדרית וחופשי יותר מבחינה מינית, אפשר "להתמסר לבנות" (ה"התמסרות לבנות" בעולם של אתמול שונה לגמרי מזו של העולם של היום, אך זה כבר עניין אחר).

לסיכום

בית הספר של היום דומה לבית הספר של אתמול מבחינות רבות. שני בתי הספר, של אתמול והיום, ניצבים על אותם יסודות וחולקים תוכנית לימודים, דפוס הוראה, שיטת הערכה, מבנה ארגוני ופיזי דומים, ואלה מייצרים את אותה למידה מנוכרת ובלתי יעילה.

עם זאת בית הספר של היום גם שונה מאוד מבית הספר של אתמול, בעיקר באקלים ובחוייתם של רוב התלמידים. האקלים בבית הספר של היום מתחשב ושוויוני יותר. ההנהלה, המורים והתלמידים מנהלים יחסים קצרי דיסטנס וישירים יותר. כמו כן השלומות (well-being) של התלמידים טובה בהרבה.

המצב אפוא חידתי: ישנו דמיון מהותי במבנה של בית הספר של אתמול ובית הספר

וממשיכיו לתקן את בית הספר ולהפוך אותו למוסד שהלמידה בו נובעת מסקרנות, מעניין, ממוטיבציה פנימית. הוא טוען שלמידה יעילה אינה יכולה להתרחש בבית הספר, גם לא בגרסתו הפרוגרסיבית ביותר. הטעות של דיואי וממשיכיו, לדעתו, פרדיגמטית – הם תפסו ותופסים את בית הספר ואת הלמידה המתרחשת בו מנקודת מבט פסיכולוגית. הוא, לעומתם, תופס את בית הספר ואת הלמידה הלא מתרחשת בו מנקודת מבט כלכלית. מנקודת מבט זו הלמידה נתפסת כעבודה, אך כעבודה מסוג מיוחד ומתמיה – פעילות שיטתית ומאומצת לייצר מוצרים (סיכומים במחברת, שיעורי בית, עבודות מחקר, עבודות אמנות) שאין להם ביקוש. כאשר אין ביקוש לתוצרי העבודה, אין מוטיבציה לעבוד ולייצר: "לתופעת חוסר הביקוש יש השפעה עמוקה על המוטיבציה ללמידה. מוטיבציה ללמידה, או נכון יותר היעדרה, הוא לדעתי שורש הבעיה, הגורם העמוק לתופעות כגון נשירה, ניכור, אישויון בהזדמנויות חינוכיות ואלומות בית ספרית". סידורקין מציע לבטל את בית הספר על "כלכלת הפסולת" ו"מלאכת הלמידה חנם" שלו, ולהטמיע את "מלאכת הלמידה" בכלכלת השוק – לשלם לתלמידים (לפי מפתח משוכלל) עבור מלאכתם למידתם ב"מרכזי למידה" חלופיים.

אז האם לתקן את בית הספר או להחליף אותו? אני, ברגע היסטורי זה, בעד לתקן (עד שתצוץ חלופה משכנעת), אבל באופן יסודי כל כך עד שנשאל "האם זה אותו בית ספר?", בדומה לשאלה הפילוסופית הידועה "האם זה אותו גרב?" הנשאלת על גרב שתוקן שוב ושוב עד שלא נותר בו חוט מקורי אחד. מדוע לתקן את בית הספר באופן יסודי כל כך? בעיקר כדי לאפשר, ואף לחולל, מוטיבציה ללמידה.

זו הבעיה העיקרית עם בית הספר כפי שעולה מתיאורי בית הספר של אתמול ובית הספר של היום – בעיה שבית הספר של מחר חייב להתמודד אתה באומץ וביחוש: מוטיבציה ללמידה ("יש לזכור שלושה דברים בנוגע לחינוך" כתב חוקר מוטיבציה אחר. "הראשון הוא מוטיבציה. השני הוא מוטיבציה. השלישי הוא מוטיבציה"). לתלמידים בבית הספר חסרה מוטיבציה פנימית וגם מוטיבציה חיצונית ללמידה, או מדויק יותר – יחס נכון בין המוטיבציות הללו. נכנה את המוטיבציה הממזגת ביחס נכון את שתי המוטיבציות הללו מוטיבציה מיטבית ללמידה. מוטיבציה מיטבית ללמידה = מוטיבציה פנימית חזקה + מוטיבציה חיצונית חלשה. מוטיבציה פנימית פירושה לעשות דבר מה משום שהוא מספק ומשום שמייהסים לו ערך. מוטיבציה חיצונית פירושה לעשות דבר מה כדי לקבל תגמול או להימנע מעונש. כאשר המוטיבציה החיצונית חזקה מדי היא מכחידה את המוטיבציה הפנימית.

מוטיבציה מיטבית ללמידה נדירה מאוד בבית הספר; היא נפוצה מחוץ לבית הספר. זהו אחד הפרדוקסים של בית הספר: הוא הוקם כדי לספק תנאים מיטביים ללמידה, להיות חממה ללמידה, אך הוא מעכב וממאס אותה. הלמידה בבית הספר לא רק שאינה

פוסטמן בספרו קץ החינוך (1996), אין נרטיב שיצדיק את החזקת התלמידים והמורים בכיתות במשך שעות, ימים ושנים. האמיתות והערכים שהיו יצוקים בקירותיו של בית הספר של אתמול איבדו את אחיזתם בתודעתם של מנהלים, מורים, תלמידים והורים של היום. התמיכות החיצוניות (האינטרסים של המעמד ההגמוני) בקירותיו התרופפו אף הן. בית הספר של היום הוא מוסד בלתי פונקציונלי, חלול ורופף, "מוסד זומבי" בלשונו של זיגמונט באומן.

בית הספר של מחר: מוטיבציה ללמידה

את הוגי החינוך אפשר לחלק לשני מחנות – למתקני בית הספר ולמחליפי בית הספר. מחנה המתקנים גדול יחסית וכולל הוגים רבים, בעיקר פרוגרסיביים, הוגים שקדמו לג'ון דיואי והוגים שהגיעו אחריו. מחנה המתקנים הופיע יחד עם בית הספר המודרני והציע לתקנו עוד לפני שהתייצב והשתכפל ברחבי העולם. הניסיונות המתרבים לתקן את בית הספר, "גלי הרפורמות", מעידים שהניסיונות הללו כשלו ושבית הספר עמיד יותר ממה שמתקניו העריכו. דיאן רביץ' (Ravitch) סיכמה מנקודת מבט זו את המאה העשרים בספרה *Left Back: A Century of Failed School Reforms* ("נותרו מאחור: מאה שנה של רפורמות בית ספריות כושלות". 2000). מי ש"נותרו מאחור" הן הרפורמות, ומה שנותר הוא בית הספר.

הכישלונות של מחנה המתקנים הצמיחו את מחנה המחליפים – הוגים שנואשו מבית הספר ומהניסיונות לתקנו והציעו לו חלופה. זהו מחנה קטן יחסית אך הוא גדל בהדרגה. בעידן של כלכלת הידע, כלכלה המצפה לעובדים יזמים ומחדשים, ושל אמצעים דיגיטליים המשנים את "כללי המשחק" נוספים לו תומכים רבים, וחזונו נראה אפשרי יותר מאי פעם. המחולל הידוע ביותר של מחנה זה הוא איוון איליץ', שספרו *ביטול בית הספר* (1973) טלטל את שיח החינוך והפך את ביטול בית הספר לנושא מדובר (איליץ' רצה יותר מ"ביטול בית הספר"; הוא, כומר בהכשרתו, רצה לטהר את נשמת החברה מ"הבית ספריות" שלה. הספר נקרא באנגלית *Deschooling Society*). במקום בית הספר הציע איליץ' "רשתות למידה" שאנשים יוכלו לרכוש בהן ידע ומיומנויות בהתאם לרצונם.

אחד ההוגים המעניינים ביותר כיום במחנה המחליפים הוא אלכסנדר סידורקין (Sidorkin); הוא חושב חינוך מנקודת מבט כלכלית, אך לא נקודת המבט המקובלת שמנסה לגייס את החינוך לצמיחה כלכלית. בספרו *Labor of Learning: Market and the Next Generation of Educational Reform* ("מלאכת הלמידה: השוק והדור הבא של הרפורמות בחינוך". 2009) מבטל סידורקין את כל הניסיונות של דיואי

"תעצומות נפש"; חינוך שהוא לא fun (כיף) אלא hard fun (כיף תובעני). לא כדאי אפוא למהר ולצמצם (לעשות רדוקציה) את הסביבה הבית ספרית לסביבות של בידור, משחק או עבודה. לסביבה הבית ספרית יש עדיין סיבת קיום (Raison d'être), אבל בתנאי שהיא יוצרת תנאים למוטיבציה מיטבית ללמידה.

לסיכום

מהותו של בית הספר, כתב דיוויד אולסון בספרו *Psychological Theory and Educational Reform* ("תאוריה פסיכולוגית ורפורמה חינוכית", 2003), היא העברת האחריות על הלמידה מהילד לבית הספר. מהותו של בית הספר סותרת אפוא את הניסיון לבסס את הלמידה בבית הספר על מוטיבציה מיטבית, מוטיבציה שעיקרה קבלת אחריות אישית על הלמידה:

החינוך הבית ספרי הוא פרקטיקה מוסדית שבה האחריות ללמידה מועברת מילדים למבוגרים, המגדירים מעתה את תפקידם כ"מורים" ואת תפקידם של הילדים כ"תלמידים". היזמות והאחריות של הלומדים מעוצבת מחדש במבנה סמכותי זה [...]. המטרה להשיב ללומדים את אחריותם ללמידה ולהכיר ברצונם לקבל אחריות על הלמידה שלהם היא מאפיין מכונן של גישת "הילד במרכז" של החינוך המודרני. קשה, אולי אף בלתי אפשרי, ליישב מטרה זו עם המחויבות המוסדית של בית הספר.

זהו לדעתי האתגר החינוכי הגדול, הפרדוקסלי אך האפשרי, של ימינו: להקים על בסיס לקחים מבית הספר של אתמול ובית הספר של היום בית ספר של מחר; בית ספר שיפתח ויטפח את אחריותם של התלמידים ללמידה; בית ספר שבו התלמידים לומדים תכנים מורכבים מתוך מוטיבציה מיטבית. עלינו לדאוג לכך שהדורות הבאים לא יתבוננו בבתי הספר שלמרו בהם באותה סלידה ששטפן צווייג התבונן בגימנסיה שלו.

יעילה (רוב החומר ה"נלמד" בבית הספר נשכח), היא גם הרסנית: בית הספר מחבל במוטיבציה מיטבית ללמידה באופן שאינו ניתן כמעט לשיקום (המוטיבציה נפגעת פחות ומשתקמת יותר בקרב תלמידים שבאים מ"בתים חזקים", בתים שבהם המשפחות מוקירות למידה ומפגינות למידה. ההישגים, הנובעים ממוטיבציה ללמידה, של החברה שלנו הם למרות בית הספר ולא בגללו. בית הספר "נכשל" בהרס המוטיבציה של חלק מתלמידיו. "האנושות מתקדמת הודות לכישלונות בית הספר", כתב הוגה אחר). מטרה מרכזית של בית הספר של מחר צריכה להיות אפשוור ותגבור של מוטיבציה מיטבית ללמידה.

כל הניסיונות לעורר מוטיבציה מיטבית ללמידה בתוך בית הספר של היום, מג'ון דיואי ועד אדוארד דסי וריצ'רד ראיין (ראו דניאל פינק, *מוטיבציה*, 2009; והד החינוך, אוגוסט 2011) ועד בכלל, הם חסרי תכלית ותוחלת: כל יסודותיו של בית הספר מסכלים אותה. כדי לבנות בית ספר מניע (ולא מונע) למידה יש לתכנן את יסודותיו מחדש על בסיס העיקרון של יצירת תנאים למוטיבציה מיטבית ללמידה. בית הספר של מחר, המספק תנאים למוטיבציה מיטבית ללמידה, שונה מבית הספר של אתמול ובית הספר של היום במידה כזאת עד שקשה לדמיין אותו. אבל אנחנו חייבים להתאמץ ולדמיין בית ספר אחר, בית ספר שבו מתרחשת למידה מיטבית. (אפילו ג'יי קיי רולינג, שהעזה לדמיין דמויות ואירועים "מעבר לרמיון" בסדרת הארי פוטר שלה, לא הצליחה לדמיין בית ספר אחר. מבחינה מבנית "בית הספר הוגוורטס לכישוף ולקוסמות" הוא בית הספר הקשוח של אתמול – אף על פי שעפים בו, עוברים דרך קירות וכן הלאה.)

האם זה אפשרי? האם הציפייה למוטיבציה מיטבית ללמידה של ידע ומיומנויות כגון קריאה, כתיבה, חשבון, מדעים ואמנויות – ידע ומיומנויות שהחברה והתרבות מוקירות ובוחרות – בבית ספר כזה או אחר מציאותית? (דמיונם של אנשים המבקשים לשנות מציאות צריך להיות מציאותי.) אנשים צעירים הרי אינם נוטים ללמוד את התכנים שאנחנו, המבוגרים, רוצים שילמדו (והם אף אינם מסוגלים לכך – מידת הסקרנות הטבעית שלהם אינה מספיקה ללמידת כמות הידע הכלולה בתוכנית הלימודים בימנו). אם הם היו נוטים ומסוגלים לכך, לא היה צורך להביאם "בכוח" לבית הספר ולהפעיל עליהם מניפולציות שונות כדי שילמדו.

אנשי חינוך "מעודכנים" מנסים לקרב את בית הספר לסביבות שבהן למידה נעשית על בסיס מוטיבציה פנימית, למשל בידור או משחק (gamification) שיש בהם סיפוק מיידי, או אתרי עבודה שהלמידה בהם ממוקמת בהקשר "אותנטי" (situated learning). אבל "חינוך-בידור" (edutainment), "חינוך משחק" או "חינוך ממוקם" אינם בהכרח חינוך שאנחנו רוצים. אנחנו רוצים חינוך המעודד למידה של תכנים מופשטים ומיומנויות מורכבות, חינוך הדורש דחיית סיפוקים מהירים ולעיתים אף